



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 301
DO RECANTO DAS EMAS:
Um olhar sobre a prática**

Maria Cleucia Rodrigues Iaccino

Professora-orientadora Mestra Rita Silvana Santana dos Santos
Professor monitor-orientador Mestre Liceros Alves dos Reis

Brasília (DF), Junho de 2013

Maria Cleucia Rodrigues Iaccino

**A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 301
DO RECANTO DAS EMAS:
Um olhar sobre a prática**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Mestra Rita Silvana Santana dos Santos e do Professor monitor-orientador Mestre Liceros Alves dos Reis.

TERMO DE APROVAÇÃO

Maria Cleucia Rodrigues Iaccino

A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 301 DO RECANTO DAS EMAS: Um olhar sobre a prática

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

MSc. Rita Silvana Santana dos
Santos
(Professora-orientadora)

MSc. Liceros Alves dos Reis
(Monitor-orientador)

Profa. Mestre Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima
(Examinadora externa)

Brasília, 17 de maio de 2013.

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos familiares que, com paciência, me acompanharam e esperaram. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela ajuda. Em Suas mãos, tudo se torna possível.

Aos meus meninos e a meu esposo pela compreensão, apoio, carinho e confiança depositadas

Ao meu professor e orientador Liceros Alves dos Reis, que contribuiu de maneira mais que relevante na elaboração do presente estudo. Sem sua paciência e ajuda, não seria possível a conclusão desta pesquisa.

EPÍGRAFE

“As escolas não são um espaço tranquilo onde verdades não são repassadas, mas questionadas.”

Arroyo

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo identificar a concepção de currículo do quadro docente e equipe de apoio à aprendizagem do Centro de Ensino Fundamental nº. 301, do Recanto das Emas, Distrito Federal, e sua prática pedagógica. Com a abordagem do tema “currículo”, foi possível identificar a concepção dominante de alguns estudiosos bem como de docentes a respeito do assunto em questão, por meio de sua evolução histórica. Utilizando-se de metodologia com abordagem qualitativa, o local da pesquisa se deu em uma escola pública, mediante aplicação de questionário junto aos docentes lotados naquela instituição. Foram realizados alguns questionamentos, tais como: tempo de serviço, tempo de atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, visando a compreensão do tema proposto. Concluiu-se que o currículo é um elemento histórico e possui uma abordagem complexa, que deve ser reconhecida pelos principais sujeitos da educação e colocado em prática, visando a melhoria constante da metodologia pedagógica.

Palavras-chave: Currículo. Concepção. Trabalho pedagógico. História do currículo.

LISTA DE ABREVIATURAS

- CEF - Centro de Ensino Fundamental
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EUA - Estados Unidos da América
- GDF - Governo do Distrito Federal
- PPP - Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

| | |
|--|------------------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO: CONCEITO E HISTÓRIA | 12 |
| 1.1 Visão de currículo | 12 |
| 1.2 Currículo e tempo histórico | 14 |
| 1.3 O currículo no cotidiano escolar: debates e transformações | 18 |
| CAPÍTULO 2 – MOVIMENTOS DA PESQUISA: METODOLOGIA | 26 |
| CAPÍTULO 3 – DA TEORIA À PRÁTICA | 30 |
| 3.1 Do objeto e sujeitos da pesquisa | 30 |
| 3.1.1 Tempo de atuação como docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal | 32 |
| 3.1.2 Conhecendo documentos oficiais da educação | 32 |
| 3.1.3 Currículo: análise e estudo | 32 33 |
| 3.1.4 Currículo: uma ferramenta | 34 |
| 3.1.5 Currículo <i>versus</i> Projetos: associar para desenvolver | 35 |
| 3.1.6 Currículo oficial e projeto: articulação | 37 |
| 3.1.7 O currículo integrando escola, cotidiano e a cultura dos alunos | 39 |
| 3.1.8 Concepção de currículo | 40 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| REFERÊNCIAS | 45 |
| APÊNDICE A | 48 |

INTRODUÇÃO

É de conhecimento entre os docentes atuantes nas escolas públicas do Distrito Federal a existência de certa dificuldade na aplicação do currículo nas instituições escolares em que atuam.

Recentemente, o Governo do Distrito Federal (GDF) enviou e-mail aos supervisores de suas instituições de ensino sobre a questão da aplicação do currículo. Um destes e-mails foi recebido pela supervisora do Centro de Ensino Fundamental (CEF) nº. 301, do Recanto das Emas, que gravou em mídia e entregou a cada professor para que estes separassem os conteúdos por bimestre.

Constatou-se que o material separado pelos professores não foi utilizado em sua totalidade, pois alguns profissionais possuem um esquema de conteúdos de anos anteriores, e aproveitam para reutilizarem no corrente ano. Diante do fato, via experiência pessoal, com o intuito de aprimorar sua prática, a pesquisadora do presente estudo sentiu-se instigada a se envolver mais com o tema em questão.

Também chamou a atenção as reclamações dos professores, ao exporem que perdem tempo com metodologias e atividades extracurriculares, como, por exemplo, algumas festas no decorrer do ano letivo, esquecendo-se do real objetivo: o desenvolvimento do currículo intercalado pelos projetos da escola local e das coordenações regionais.

Diante do exposto, faz-se importante compreender a verdadeira concepção de currículo e a finalidade para o desenvolvimento das atividades escolares. Neste sentido, utilizou-se como sujeito alvo desta compreensão os professores do CEF nº. 301, do Recanto das Emas, Distrito Federal.

É preciso destacar que as atividades diferenciadas também fazem parte do cotidiano escolar, ainda que não estejam explicitadas no currículo oficial, sendo importante sua utilização como ferramenta para o desenvolvimento do trabalho docente.

A presente pesquisa teve como objetivo central identificar a concepção de currículo do quadro docente à aprendizagem do CEF nº. 301, do Recanto das Emas, Distrito Federal, e sua prática pedagógica.

Em relação aos objetivos específicos do estudo, estes consistem em: identificar o currículo como principal ferramenta para o desenvolvimento das atividades escolares, bem como a análise de como os docentes desenvolvem o currículo juntamente com projetos do CEF nº. 301.

O estudo em questão foi dividido em três capítulos principais. No primeiro capítulo, fez-se uma análise da história do currículo desde o seu surgimento até suas mais recentes inovações conceituais ao longo dos anos, no qual abrange não somente listas de disciplinas, mas também conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Abordou-se ainda o conhecimento do cotidiano escolar, os debates e as transformações que o currículo pode trazer à escola, pois, quanto maior quantitativo de informações, mais positivas serão as ações na escola.

No segundo capítulo abordou-se a questão da metodologia utilizada para a composição do estudo, que se deu por meio de pesquisa qualitativa sobre o currículo, via tendência conceitual, elementos do contexto do problema, questões de pesquisa e objetivos direcionados.

Segundo Moresi (2003), a pesquisa qualitativa deve ser utilizada quando se deseja compreender porque um indivíduo ou um profissional de determinada área apresenta determinado comportamento em relação ao objeto de pesquisa. Na presente pesquisa, desejou-se verificar qual a concepção de currículo dos professores do CEF nº.301 do Recanto das Emas, Distrito Federal.

A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque estas se mostram importantes; permite conhecer a ocorrência de consenso positivo ou negativo quanto ao objeto da pesquisa (MORESI, 2003). Neste sentido, a pesquisa em curso buscou investigar e conhecer a concepção curricular que o grupo pesquisado possuía a respeito do currículo, possibilitando o estudo nas coordenações pedagógicas por meio da formação continuada, permitindo o desenvolvimento do currículo integrado aos projetos da escola.

Vale salientar que uma pesquisa qualitativa considera todos os aspectos, principalmente aqueles que envolvem seres humanos nos estudos. Conforme Moroz e Gianfaldoni (2006), o pesquisador precisa ter uma relação ética com os sujeitos de sua pesquisa, atendendo à necessidade do consentimento dos sujeitos e o esclarecimento de cada passo da pesquisa, como e em que estão se envolvendo.

No terceiro e último capítulo, tem-se a apresentação do tema na prática, descrevendo passo a passo a evolução dos questionários aplicados e seus respectivos resultados.

CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO: CONCEITO E HISTÓRIA

1.1 Visão de currículo

Segundo Cordioli (2004), o termo “currículo!” está associado a “programa”, “plano de estudos”, “como elemento orientador do trabalho escolar”; é o conjunto e o polo estruturante de tudo que se faz na escola.

Moreira (1999) afirma que o termo “currículo” tem adquirido diferentes sentidos com o passar do tempo. Segundo aquele autor, o currículo tem sido associado às ideias de conteúdos escolares, às experiências de aprendizagem, aos planos de aprendizagem, aos objetos e à avaliação.

No entanto, tem-se observado certas mudanças de conceitos e formas de se integrar o currículo à vida escolar, a fim de que a escola tenha mais qualidade em seu processo educativo. Faz-se necessário uma avaliação constante das concepções existentes de currículo, sobretudo aquelas advindas dos professores – ação que poderá auxiliar o trabalho destes. Segundo Schmidt (2003), para a promoção da discussão sobre o termo “currículo”, faz-se necessário conhecer e entender as concepções curriculares existentes, que implicam em visões filosóficas a respeito de mundo, do homem, da educação e que:

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar etc.) e reflete uma determinada concepção não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc (TORRES, 1995, p. 16 *apud* SCHMIDT, 2003, p. 68).

Schmidt (2003, p. 68) afirma que algumas definições de currículo são entendidas ora como resultados esperados, como conjunto de experiências sob o comando da escola, e ora como princípios essenciais de uma proposta educativa, “considerando, porém, o sentido etimológico da palavra currículo, que vem do latim “*curriculum*” – que expressa movimento progressivo”. Portanto, os sentidos mais utilizados do referido termo se referem a planos e programas (conforme

supracitado), objetivos educacionais, conteúdos, ao conhecimento escolar e à experiência de aprendizagem.

Currículo pode ser, portanto, entendido como o conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes; é a forma dos interesses sociais e da cultura se materializar na sociedade; é um instrumento da ação política. É por meio do currículo que a educação se fundamenta; é uma prática político-pedagógica, ou seja, é muito mais do que um grupo de disciplinas obrigatórias; é uma questão política-cultural, que tem a intenção de transformar as atitudes nas relações sociais (SCHMIDT, 2003).

O currículo é uma ferramenta do trabalho pedagógico. Portanto, verificar as concepções dos profissionais que atuam na escola é algo importante porque a teoria curricular, a história, a experiência particular de cada um, pode proporcionar momentos de reflexão a respeito do tema em questão. Entender melhor as relações entre o currículo e o contexto social ajuda a repensar e a aperfeiçoar as práticas e os saberes de cada profissional (SCHMIDT, 2003).

A ação pedagógica aparece em uma relação especial em que o conhecimento é apropriado. O educador necessita adequar sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (LIMA; SANTOS, 2007).

Cabe ao professor conhecer as diferentes concepções que envolvem o mundo da educação, tais como: conhecimento, aprendizagem, currículo etc., e como aplicar tais conceitos, favorecendo a construção do conhecimento do aluno. Por meio de um currículo orientado para a inclusão de todos, é possível ter acesso aos bens culturais, mantendo o cuidado de não se limitar aos conhecimentos relacionados às vivências dos alunos, às realidades regionais ou ao conhecimento do cotidiano. Estas ações diferem da utilização da experiência cultural do aluno, pedagogicamente, como caminho para ampliar a experiência humana na escola (LIMA; SANTOS, 2007).

A educação está intrinsecamente ligada aos procedimentos de socialização e à aprendizagem que interferem e promovem processos de desenvolvimento humano, e estes se encontram intrinsecamente ligados ao currículo (CORDIOLLI,

2004). De fato, compreender a natureza da educação é compreender a natureza humana, é compreender tudo aquilo ligado ao ser humano (SAVIANI, 1984).

Cordioli (2004) afirma ainda que os saberes, as habilidades, as tecnologias, os mitos, as crenças, os valores familiares e sociais, os padrões de conduta e as metodologias utilizadas pelos educadores (pais, professores etc.) atuam diretamente no processo de desenvolvimento humano. Tais procedimentos fazem parte do currículo de forma clara ou velada.

Para Moreira (1999), o termo “currículo” expressa a ênfase e os posicionamentos ideológicos de determinada visão daquilo que se considera como educação, bem como da atuação da educação formal das escolas.

Neste sentido, cabe ao professor conhecer as diferentes concepções que envolvem o ensino formal, aplicando os conceitos apreendidos na construção do conhecimento do aluno, por meio da socialização, da aprendizagem e da reflexão da relação currículo-contexto social, trazendo como resultado a aplicação de novos procedimentos pedagógicos.

1.2 Currículo e tempo histórico

Segundo Lima e Santos (2007), no antigo Egito, já existia certa organização curricular. Na grade escolar, existia um eixo central de estudos com base na escrita, na matemática e nas artes.

O ensino da leitura deveria ser passado a todos, porém, o ato de escrever estava reservado às classes sociais economicamente favorecidas. As pessoas das classes não dominantes permaneciam na escola até três anos, somente para aprender a ler (LIMA, 2007).

Lima (2007) afirma que a arte fazia parte da educação formal em várias civilizações, incluindo a música – considerada um componente curricular importante, inclusive no Brasil. Apesar do avanço nas áreas do conhecimento e da preocupação quanto à formação humana pautada na cultura, o currículo ainda recebe forte influência política, social e cultural determinada pela sociedade dominante. Existe

ainda entre os muros escolares o peso ideológico de transmissão de valores da classe economicamente vigente.

Segundo Schmidt (2003), a história do currículo tem início no antigo Egito, e vai até a democratização do ensino no início do século XX, onde prevalecem as ideias de John Dewey (1902) sobre educação, bem como outros pensadores apresentando inovações ao currículo e à estrutura e competências da escola.

Para Schmidt (*apud* SAVIANI, 2003), John Dewey cria em 1896, a escola laboratório na Universidade de Chicago, abrindo caminho para o currículo, ressaltando que o mesmo fora elaborado para os professores com o objetivo de orientá-los a respeito dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças.

Em 1902, Dewey faz duras críticas aos currículos utilizados na sua época. Tem-se, então, a formulação de uma base teórica para a construção de um currículo renovado – algo muito divulgado e aceito em vários países, inclusive no Brasil (SCHMIDT, 2003).

No entanto, em 1918, Franklin John Bobbitt publica a obra *The Curriculum*, nos Estados Unidos da América (EUA). A partir daí, inicia-se a construção das teorias de currículo, afirmando-se que o currículo é aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar, a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta (SCHMIDT, 2003).

Schmidt (2003) destaca que Ralph Tyler, em 1949, com a obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, trouxe uma proposta racional para aquele profissional que trabalha com currículo, ensinando como selecionar objetivos e experiências de aprendizagem, como organizar tais experiências e como avaliar sua eficácia. Seu esquema para construção de currículo foi e ainda é utilizado como modelo para desenvolver projetos sobre currículo.

Schmidt (2003) aponta também a obra *O Processo da Educação*, de Bruner (*apud* SCHMIDT, 2003), ao ressaltar a necessidade de um currículo que fosse fundamentado em disciplinas, com métodos didáticos articulados para o ensino das ideias fundamentais em todas as matérias.

Até a década de 1970, tinha-se na área educacional a tendência pedagógica tradicionalista em que havia a preocupação em oferecer serviço aos professores, às escolas e à racionalidade burocrática e tecnológica. Porém, com o surgimento do movimento reconceitualista, desde o final dos anos de 1970 até o presente momento, vem ocorrendo revisões a respeito do currículo (SCHMIDT, 2003).

No Brasil, as discussões sobre currículo vêm acontecendo desde as décadas de 1920 e 1930, pelos escolanovistas – responsáveis pela realização das primeiras reformas curriculares. Estas foram uma reação ao currículo clássico da Pedagogia tradicional. Schmidt (2003) afirma que os eixos curriculares e pedagógicos mudaram. Segundo Saviani (1993, p. 20 apud SCHMIDT, 2003, p. 64) tais eixos deslocaram-se

Do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da Biologia e da Psicologia.

Entre os anos 1980-1990, intensificaram-se os estudos na área de currículo, orientados pela Teoria Crítica de Currículo. Houve extensa divulgação de trabalhos de educadores em revistas e periódicos. Neste sentido, Schmidt (2003) afirma que tanto as teorias educacionais quanto as teorias de currículo, apresentaram afirmações de como as coisas deveriam ser. Aquela autora, então, apresenta um agrupamento das teorias curriculares em três grandes categorias, de acordo com os conceitos enfatizados. Tais categorias estão expressas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Conceitos das teorias curriculares.

| TEORIAS TRADICIONAIS | TEORIAS CRÍTICAS | TEORIAS PÓS-CRÍTICAS |
|----------------------|--|-------------------------|
| Ensino | Ideologia | Identidade, alteridade |
| Aprendizagem | Reprodução cultural e social/poder | Diferença |
| Avaliação | Classe social | Subjetividade |
| Metodologia | Capitalismo | Significação e discurso |
| Didática | Relações sociais de produção conscientização | Saber-poder |
| Organização | Emancipação e Libertação | Representação |
| Planejamento | Currículo oculto | Cultura |
| Eficiência | Resistência | Gênero, raça, etnia, |
| Objetivos | | Sexualidade |
| | | Multiculturalismo |

Fonte: Silva (2001, p. 17 *apud* SCHMIDT, 2003, p. 66).

No entanto, o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Neste sentido, Lima e Santos (2007, p. 23) afirma que o currículo:

Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvido se realiza por meio de uma relação entre pessoas.

Ou seja, o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos em um contexto onde existem relações sociais de poder e que não se deve esquecer que o currículo não deve ser utilizado apenas como uma ferramenta de consumo e de produção. Neste sentido, para Lima e Santos (2007, p. 23):

O currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e [...] práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações [...] e em seus efeitos [...].

O estudo minucioso da história do currículo pode revelar que sempre houve uma preocupação com a transformação social, em incluir a cultura na formação humana. Porém, o currículo não pode resolver as falhas e os defeitos de uma sociedade, mas pode oportunizar aos professores e professoras, alunos e alunas, a construção do conhecimento pautado no direito e na responsabilidade (LIMA; SANTOS, 2007).

Neste sentido, Apple e Giroux (apud SCHMIDT, 2003, p. 76) asseguram que:

[...] se os professores e especialistas em currículo não entenderem o que os autores críticos propõem e não receberem orientações mais precisas que os ajudem a lidar com as situações concretas de suas práticas, será difícil que a tendência crítica venha a ser aplicada nas escolas.

Arroyo (2007) propõe que seria conveniente programar encontros, estudos e oficinas para indagar os currículos enquanto planos e práticas pedagógicas que orientam a ação educativa e as escolhas do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, e a identidade profissional, pessoal e coletiva, ou seja, trazendo o currículo para o cotidiano da escola.

Entende-se que as reflexões sobre o currículo devem fazer parte do dia a dia das escolas. Nas coordenações pedagógicas, professores e coordenadores podem organizar e realizar debates a respeito do currículo, compreendendo como tal aspecto pode afetar o trabalho e a identidade profissional.

1.3 O currículo no cotidiano escolar: debates e transformações

Conforme Arroyo (2007), o currículo apresenta um leque de possibilidades de questionamentos quanto à sua função e organização dos conteúdos escolares ao longo do ano letivo, quanto ao desenvolvimento dos referidos conteúdos e como fator condicionante do trabalho tanto do professor quanto do aluno (ARROYO, 2007). Aquele autor ainda destaca que os currículos condicionam o trabalho docente, ou seja, o currículo, os conteúdos, a ordem e a sequência em que são

trabalhados tais conteúdos, as hierarquias que assumem e as cargas horárias, são o fundamento estrutural do cotidiano escolar.

Segundo Arroyo (2007), repensar e reorientar o currículo podem ser o meio para sensibilizar os docentes a desenvolver ou assumir sua nova identidade de educador, adotando uma nova consciência profissional, uma vez que o currículo tem como objetivo promover a integração social e o meio de desenvolver a consciência do grupo e o compromisso dos mesmos com os valores e padrões de comportamento existentes (APLLE, 1982, p. 106) e não apenas uma ordem e sequência de conteúdos a ser trabalhados.

Neste sentido, Arroyo (2007, p. 19) ainda destaca que:

As indagações sobre o currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular [...] repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais [...].

Arroyo (2007, p. 20) afirma que os docentes que buscam nova “consciência profissional vêm criando formas de preparar seu trabalho e reagir contra a condição de aulistas” por meio de um trabalho desenvolvido coletivamente.

Portanto, uma maneira de trazer o currículo para o cotidiano profissional vem da prática do trabalho coletivo entre educadores e administradores escolares. Juntamente com o coordenador pedagógico, podem planejar, organizar, reorganizar e escolher prioridades e atividades, possibilitando, assim, a construção curricular, ou seja, tornam-se produtores coletivos do currículo (ARROYO, 2007).

A respeito do trabalho coletivo desenvolvido na escola, da formação continuada de professores e da construção de nova consciência profissional, Lima e Santos (2007) afirmam que a ação educativa não se dá somente em uma via, isto é, do professor que ensina para o aluno que aprende; também é algo resultante da atuação entre ambos e da interação do professor com outros professores e seus pares, tornando possível o estudo e a construção coletiva do currículo por meio da reflexão e do esforço do grupo.

Sobre as mudanças curriculares, Lima e Santos (2007) afirmam que atualmente se dispõe de “muito mais conhecimento sobre o desenvolvimento humano” (LIMA, 2007, p. 21), em especial, da criança, onde os educadores perceberam a necessidade de investigar os currículos a partir dos educandos. À medida que os professores e dirigentes têm outro olhar sobre os alunos, torna-se necessário e indispensável a formação de outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento (ARROYO, 2007).

Os questionamentos sobre os currículos, segundo Arroyo (2007), não devem privilegiar apenas que conteúdo ensinar e aprender, mas como ordenar, organizar, mediante uma lógica, uma hierarquia, e não privilegiar um ou outro conteúdo, que deve enquadrar-se a partir das necessidades dos alunos, uma vez que o ordenamento curricular não é neutro e que os educandos são afetados pelo acervo de conhecimento da comunidade em que está inserido (LIMA; SANTOS, 2007).

Arroyo (2007) alerta que os alunos não devem ser vistos nem tratados como mercadoria e que os professores não devem ser treinadores nem preparadores de mão de obra para o mercado de trabalho. Portanto, segundo Lima e Santos (2007) e Apple (1982, p. 106), a relação entre o domínio das competências e das habilidades escolares e a empregabilidade deve ser superada para que se possa repensar o “currículo como instrumento de socialização”.

Lima e Santos (2007) ressaltam que a articulação entre currículo, tempos e espaços escolares pressupõe uma nova estrutura de escola em que os alunos são considerados como o eixo de toda e qualquer proposta curricular e que o objetivo central deve ser a formação e vivência sociocultural destes, ou seja, a socialização nas diferentes fases da vida: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta.

Diante do exposto, tem sido observada certa dificuldade de se cumprir e de se colocar em prática o currículo, segundo a Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), e desde o início do atual milênio, algumas reformas curriculares têm sido feitas na rede pública local de ensino, com algumas modificações necessárias em relação a conceitos, conteúdo e métodos pedagógicos. A escola deveria ser o espaço em que o currículo deve ganhar vida, tendo a criança como eixo do trabalho pedagógico (LIMA; SANTOS, 2007). Falta, porém, a identificação necessária com o trabalho pedagógico desenvolvido na

escola, apesar de ser um documento oficial e importante no espaço escolar para formação do educando (DISTRITO FEDERAL, s.d.).

Portanto, o repensar do currículo deve articular o tempo de conhecimento com o tempo etário, social e cultural do aluno, bem como as diversas formas de viver do ser humano. O currículo pode ser o campo do diálogo pedagógico entre o que se deve aprender e ensinar, sempre se considerando a socialização e a formação de pessoas tão diferentes (ARROYO, 2007).

Segundo Pereira (2012), as políticas curriculares geram sentimentos de insatisfação e impotência. Neste sentido, o conceito de cultura é necessário para se entender as expectativas e as práticas curriculares nas escolas, moldando-se como um repertório de significados produzidos socialmente, que permite aos indivíduos se identificarem como indivíduos. Estudiosos do currículo entendem que de tal repertório devem ser selecionados conteúdos para compor o currículo.

Lopes e Macedo (2011, p. 186 *apud* PEREIRA, 2012, p. 5) entendem que o currículo deve ser reconhecido como prática de produção de sentidos, pois “os sentidos são produzidos pelos sujeitos”.

Thiesen (2012) afirma que alguns educadores da rede de ensino entendem o currículo como uma proposta que vem de cima para baixo, ou seja, o Estado faz e a escola executa. Os educadores são obrigados a entender a proposta curricular e colocá-la em prática, em nome da qualidade do ensino. No entanto, seguem caminhos díspares, ou seja, por um lado caminha a formulação da teoria, e por outro a prática, a execução.

Quanto ao conhecimento da proposta curricular, Thiesen (2012) afirma que independente da quantidade ou da qualidade de informações a respeito do currículo proposto, os educadores continuam sendo os atores da educação, juntamente com os alunos, uma vez que as ações dos professores repercutem na construção dos processos (ensino-aprendizagem) e que a falta de informações reflete negativamente em suas ações na escola – o contexto da prática é parte importante de sua constituição como política.

Uberti (2012), em crítica ao neoliberalismo, destaca que a educação tem sido idealizada e transformada em um bem a ser comprado, vendido e consumido. A educação deixa, portanto, de fazer parte do campo social e político (GALVÃO, 1997 *apud* LOPES; CAPRIO, s. d.).

Galvão (1997 *apud* LOPES e CAPRIO, s. d.) afirma que o mercado é o centro de toda prática neoliberal. Assim, no mercado educacional, a eficiência deve ser demonstrada para que haja competição entre os melhores serviços (UBERTI, 2012).

Segundo Lopes e Caprio (s.d.), o neoliberalismo é um conjugado de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia. No Dicionário Online de Português (s. d.), o conceito é entendido como o novo liberalismo, que permite uma intervenção limitada do Estado no nível jurídico e econômico, ou seja, o neoliberalismo não quer compromisso.

Em relação à educação, o neoliberalismo apresenta três objetivos de alcance para tal política:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica [...]. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informação, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48 *apud* LOPES e CAPRIO, s. d.).

Sob a batuta do neoliberalismo, a escola funciona como um mercado, fazendo dos pais e alunos consumidores, que brigam pelos seus direitos, mesmo que de forma polêmica, enquanto que as atitudes políticas de cidadania são remetidas a segundo plano, tornando os mesmos pais e alunos seres alienados, preocupados apenas com os benefícios adquiridos (LOPES e CAPRIO, s.d.).

Sobre o currículo, Lopes e Caprio (s. d.) afirmam que este não está voltado para as questões relativas aos procedimentos, técnicas e métodos, mas sim, às questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Aqueles autores ainda asseveram que o currículo não é um elemento neutro de construção e transmissão desinteressado do conhecimento social, mas existe uma relação de poder expressando o conhecimento oficial a partir do ponto de vista de grupos socialmente dominantes.

Entretanto, resistir ao neoliberalismo é possibilitar investimentos na área da educação; significa tirar o monopólio das mãos da elite, substituindo, denunciando e resistindo ao poder de um currículo ideologizante que dita os conteúdos que deverão ser ministrados nas escolas pelos valores e interesses dos principais atores da educação (AZEVEDO, 2000 *apud* UBERTI, 2012).

Segundo Ribeiro (2012), o currículo é entendido como prática de pensamento que produz efeito de conhecimento. No entanto, para que ocorra uma reformulação curricular, o ato de conhecer não deve ser considerado como equivalente ao ato de pensar, pois, o pensamento é tomado como experiência e não como interpretação.

Lemos (2012) explica que para a etnologia, o termo “cultura” não mais se relaciona com o que a sociedade deveria ser, mas com o conhecimento acerca dos hábitos adquiridos, dos costumes e das capacidades desenvolvidas pelo homem vivendo em sociedade, que vai adquirindo o sentido de ambiente.

Aquele autor ainda esclarece que alguns estudos culturais retiram o foco, na teoria curricular da noção, de “como se ensina” para um entendimento sobre “o que se ensina”. O currículo não se apresenta como um “substantivo”, mas passa a ser a “ação verbal”, ou seja, o educador deixa de ser um técnico e burocrata da educação para ser um intelectual, refletindo constantemente sobre sua prática e sobre aquilo que ensina.

Lemos (2012) afirma que o currículo é um campo complexo e multifacetado, sendo necessário situá-lo histórica, social e autobiograficamente, pois o esclarecimento das relações entre o currículo, o indivíduo, a sociedade e a história são fundamentais. E, por meio da reflexão intelectual, os professores podem assegurar a promessa da educação: reconstruir política, psicossocial e intelectualmente o eu e a sociedade.

Pugas e Ramos (2012) percebem o currículo como espaço-tempo de fronteiras, onde o produto e o produtor de culturas, as ideias sobre docência, o conhecimento e a educação básica são produzidos por meio de vários fluxos de conhecimento vividos e de vários lugares, possibilitando que o professor leve para a sala de aula o conhecimento historicamente produzido por meio de sua trajetória individual e profissional.

Portanto, segundo aqueles autores, discutir o currículo somente no espaço escolar parece inapropriado. É preciso compreender a necessidade de se discutir o ensino da Educação Básica por meio do estudo do currículo desde a formação dos futuros professores. E ainda, é preciso entender quais sentidos estão sendo apresentados e fixados nas faculdades de educação a respeito do que é válido a ser ensinado para o futuro profissional e o que este deve ensinar a seus futuros alunos.

Oliveira (2012), de forma clara, alerta que currículo é:

Como um artefato político e teórico, é um território intenso e pulsante no qual jogamos parte significativa de nossas vidas. Um espaço que corporifica relações sociais, formas de conhecimento, imagens de pensamento, políticas de saber, relações de poder. Um território de composições e experimentações, de territorializações e desterritorializações, “espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e sobre o político” (SILVA, 2006, P. 99 Apud OLIVEIRA, p. 1).

Ao mesmo tempo em que se percebe que um currículo pode muito pouco, já que o mesmo impõe limites e estabelece fronteiras que limitam o seu desenvolvimento no espaço escolar, selecionar, organizar, ensinar saberes que garantam a aquisição de determinados conhecimentos, modo de ser, de estar e de se portar em sociedade fazem parte de seu papel, ou seja,

Não se trata, porém, de fazer vida em um currículo, trata-se de reencontrar a *vida de um currículo* [...]. Sem a obrigação de imitar a vida, um currículo torna-se um espaço de recriação da vida. [...] Um currículo sabe da vida de muitos, sabe muito da vida. Um currículo é uma seleção de saberes. Contudo, um currículo não apenas “fala saberes”, [...] nas aulas, [...]. Um saber constitui os limites do que pode ser visto e do que pode ser dito em cada momento histórico (FOUCAULT, 2005 apud OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Diante do exposto, objetivou-se conhecer a respeito do currículo e suas diferentes potencialidades para a construção do conhecimento e efetivação do saber por meio dos saberes do mesmo (OLIVEIRA, 2012), uma vez que não se trata mais de prender a atenção, promover a adesão, persuadir, mas sim, de reconciliar os sujeitos de um currículo com a multiplicidade de ações que o mesmo permite (OLIVEIRA, 2012), e fazer com que todos aprendam (ARROYO, 2003).

O currículo traz todo um aparato de propostas que devem ser selecionadas e desenvolvidas de acordo com a comunidade em que a escola está inserida, possibilitando um trabalho que envolva as múltiplas ações para a melhoria do ensino, com o objetivo de fazer com que todos os alunos aprendam de forma efetiva.

CAPÍTULO 2 – MOVIMENTOS DA PESQUISA: METODOLOGIA

O presente estudo deu-se por meio de pesquisa qualitativa sobre o tema “currículo”. O ser humano produz diferentes tipos de conhecimento. Existem características que diferenciam o conhecimento científico do conhecimento empírico, conforme afirmam Moroz e Gianfaldoni (2006), onde o conhecimento científico é fruto de questionamento, de procedimentos que podem ser reproduzidos, que se expõe como interrogações dos pesquisadores a respeito da área de interesse de conhecimento.

Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 16) afirmam

Que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível, tanto preencher lacunas num determinado sistema [...] quanto colocar em xeque.

Segundo Moresi (2003), a pesquisa qualitativa deve ser utilizada quando se deseja compreender porque um indivíduo ou um profissional de determinada área apresentam determinado comportamento em relação ao objeto de pesquisa. Neste sentido, o presente estudo teve como propósito conhecer a concepção de currículo dos profissionais da educação do CEF nº. 301, do Recanto das Emas, Distrito Federal.

A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque estas se mostram importantes; permite conhecer se existe consenso positivo ou negativo em relação ao objeto da pesquisa (MORESI, 2003). Neste sentido, o presente estudo buscou verificar e, assim, refletir quanto à concepção curricular que o grupo pesquisado tem a respeito de currículo, possibilitando o estudo do mesmo nas coordenações pedagógicas por meio da formação continuada, o que permite o desenvolvimento do currículo integrado aos projetos da escola.

A pesquisa qualitativa considera todos os aspectos, principalmente aqueles que envolvem seres humanos nos estudos. Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006), o pesquisador precisa ter uma relação ética com os sujeitos de sua pesquisa, pois, na

área educacional, diferentemente de outras áreas, tem-se a questão do ser humano. Neste sentido, dá-se a necessidade do consentimento dos sujeitos, e os mesmos devem ser esclarecidos em cada passo da pesquisa.

Para iniciar o estudo a respeito do tema “currículo”, foi preciso a apresentação de dados históricos da temática apresentada, considerando o surgimento do conceito e como o mesmo era utilizado. Assim, a presente pesquisa baseou-se na necessidade do esclarecimento de questionamentos feitos a respeito do currículo escolar, de indagações comuns a respeito do desenvolvimento do currículo e questões mais complexas, como, por exemplo, os problemas sociais estão que invadem cada vez mais o ambiente escolar, onde os professores são os responsáveis pela solução destes. Como, então, colocar em prática o currículo base se os professores precisam resolver problemas sociais, trabalhar projetos e mais projetos, restando pouco tempo para os conteúdos propostos no currículo? Os conteúdos são trabalhados na forma como são propostos? Como o profissional da educação, com uma carreira pouco atrativa tanto profissional quanto financeira, pode lidar com problemas tão complexos? (SANTOS, 2002). Para tanto, foi realizado um levantamento teórico a partir da literatura produzida na área de currículo.

A partir da consulta à literatura especializada sobre o tema em pauta, foi possível obter um quadro de referência para o trabalho que se pretendeu realizar e refletir a respeito do problema pesquisado. Tal quadro de referência traz

Um panorama do que vem sendo feito em relação à temática que se quer estudar [...] pode apresentar dois níveis de reflexão: o teórico, relacionado com a abordagem, o sistema, os conceitos [...], que dão suporte ao problema de pesquisa, e o empírico, relacionado com trabalho de pesquisa (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 29).

O levantamento bibliográfico e as consultas à literatura especializada foram de fundamental importância para o presente estudo, pois forneceu subsídios para aprimorar o problema de pesquisa e para se familiarizar com outros autores, possibilitando a construção de questionamentos diversos (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

Moroz e Gianfaldoni (2006) afirmam que, independente do tipo de pesquisa que se queira realizar, uma das preocupações do pesquisador é definir quem será o sujeito da pesquisa e o número de participantes, bem como o local onde se pretende obter os dados da pesquisa, ou seja,

Qualquer que seja o tipo de pesquisa a realizar, uma das decisões a tomar refere-se aos sujeitos: quem são eles [...] professores alfabetizadores, professores universitários, etc.); que características devem ter [...] no mínimo cinco anos de experiência, [...]. Quanto ao número de participantes, [...] a) [...] trabalhar com o conjunto total da população em estudo; b) o nível de generalidade que se pretende atingir (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 75).

Neste sentido, convém ressaltar o local alvo da pesquisa e quem foram os sujeitos pesquisados. O estudo realizou-se com o grupo de professores do CEF nº. 301, do Recanto das Emas, Distrito Federal, do período vespertino – profissionais que atuam no segmento atividades, ou seja, com alunos do 1º ao 5º ano entre a faixa etária de 6 a 12 anos de idade. Foram pesquisados um total de quinze professores, uma coordenadora, uma supervisora, uma vice-diretora e duas professoras que fazem parte da equipe de apoio à aprendizagem (psicopedagoga e sala de recursos).

Vale destacar que os sujeitos pesquisados precisam aceitar participar da pesquisa, pois a Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, regulamenta que é necessário o consentimento e autorização livre dos sujeitos e que estejam esclarecidos.

O pesquisador deve se preocupar também com o local onde será realizada a pesquisa, onde se pretende conseguir os dados e que providências o mesmo deve tomar para utilizar o local, como, por exemplo, a autorização da direção da escola e a livre aceitação por parte do sujeito entrevistado (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

Neste sentido, a presente pesquisa foi realizada em uma escola inaugurada em agosto do ano de 1994. A referida instituição escolar atende a crianças, adolescentes, jovens e adultos da comunidade, por meio das seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), no turno vespertino;

anos finais (6º ao 9º ano), no turno matutino; e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno.

Outro aspecto que deve ser motivo de cuidado e preocupação do pesquisador são as formas disponíveis para a obtenção de dados. Na presente pesquisa, para a coleta de dados, foi utilizado o questionário como instrumento principal. Este apresenta ser o instrumento mais viável por permitir que o pesquisador colete os dados sem intervenção direta (MOROZ; GIANFALDONI, 2006), não influenciando, portanto, nas respostas do informante.

Moresi (2003, p. 30) conceitua questionário como:

Uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento. As perguntas do questionário podem ser: - abertas: "Qual é a sua opinião?"; - fechadas: duas escolhas: sim ou não; - de múltiplas escolhas: fechadas com uma série de respostas possíveis.

O questionário apresenta ainda a vantagem de poder ser utilizado em um grande número de pessoas ao mesmo tempo, independente do tipo de perguntas, quer sejam livres ou estruturadas (MOROZ; GIANFALDONI, 2006). Na presente pesquisa, foram utilizadas perguntas abertas e fechadas.

As perguntas abertas não impõem limite ao sujeito respondente, sendo que este possui maior liberdade para se posicionar a respeito dos questionamentos sem a intervenção do pesquisador. Na presente pesquisa, houve a necessidade de algumas perguntas fechadas, que apresentaram os limites impostos pelo pesquisador (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

CAPÍTULO 3 – DA TEORIA À PRÁTICA

3.1 Do objeto e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino Fundamental (CEF) do Recanto das Emas, Distrito Federal, e teve como objetivo a verificação da concepção de currículo do quadro docente a respeito de currículo.

Foi apresentado um questionário aos professores (vide Apêndice 1), esclarecendo o tema e os objetivos da pesquisa. A colaboração solicitada aos sujeitos de pesquisa (professores, grupo gestor, coordenação e equipe de apoio) foi em responder voluntariamente às questões do instrumento de pesquisa aplicado e apresentado no início do ano letivo, mês de fevereiro. Alguns professores são novatos na escola analisada, e outros, possuem contrato temporário, mas todos se disponibilizaram em responder prontamente o instrumento de pesquisa.

Alguns sujeitos solicitaram esclarecimento no decorrer da pesquisa, outros se justificaram quanto às dificuldades e dúvidas que surgiram ao responder às questões apresentadas.

Apesar da solicitação e sensibilização por meio da explicação do tema e dos objetivos para a realização da pesquisa, em que a maioria demonstrou interesse e disponibilidade em responder, alguns exemplares do instrumento não foram devolvidos, apesar das constantes solicitações. Também foi entregue uma segunda edição do instrumento de pesquisa para os sujeitos que solicitaram, porém, também não houve devolução dos mesmos.

A não devolução dos instrumentos pode ocasionar alguns questionamentos quanto aos motivos que levaram ao ocorrido, mas não fazem parte do objeto de pesquisa e dificultam o esclarecimento, necessitando do desenvolvimento de outra pesquisa.

Em outros momentos, esclareceu-se que a pesquisa não tinha como objetivo definir quem é o melhor professor, mas conhecer o pensamento dos sujeitos referente à concepção de currículo construída no decorrer da vida profissional e da importância deste como instrumento ou ferramenta necessária para direcionar o trabalho pedagógico, bem como a construção da identidade da escola.

No instrumento veiculado entre os docentes da referida escola, foram realizados alguns questionamentos que abordaram a questão do tempo de serviço, do tempo em que o profissional atua na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), qual concepção possui a respeito do currículo, qual a importância de se conhecer documentos oficiais ligados à educação, se já havia lido ou analisado o currículo da disciplina que leciona e quantas vezes já o fizera. Foi questionado também quanto à utilização do currículo como ferramenta para desenvolver atividades para a turma e como o estudo do currículo poderia ser viabilizado na escola.

Foi indagada ainda a relação dos projetos desenvolvidos no ambiente escolar com o currículo, como desenvolver um sem deixar o outro de fora, pois, os dois são primordiais para o desenvolvimento do aluno como cidadão da aprendizagem do educando.

Buscou-se saber também como os professores e a escola (no papel do supervisor, coordenador, direção) integram currículo e projetos – se a vivência, o cotidiano e a cultura dos alunos se integram no currículo.

Por último, interrogou-se quanto ao desenvolvimento do currículo oficial da SEE-DF em sua totalidade nos trabalhos da escola. Enfim, foram realizados doze questionamentos para compreender-se a concepção de currículo.

3.1.1 Tempo de atuação como docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Em relação ao tempo de atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), houve uma variação entre dois a quatorze anos de atuação.

3.1.2 Conhecendo documentos oficiais da educação

Em relação a considerar importante conhecer para sua atuação os documentos oficiais ligados a educação, nove docentes e um membro da equipe de apoio responderam que consideram importante conhecer os documentos oficiais da educação. Conforme Cordioli (2004) e Arroyo (2007), conhecer por meio de estudo sistematizado os documentos oficiais que regulamentam a educação, como por exemplo, o currículo, está associado ao desenvolvimento do programa da escola, plano de estudos que age como elemento orientador do trabalho escolar. Para esses autores currículo é o conjunto, o polo estruturante de tudo que se faz na escola, por isso ser importante e necessário conhecer os documentos que regulamentam a educação.

Schmidt (2003) afirma que o conhecimento é a matéria prima do currículo. É por meio das experiências, do conhecimento, da prática político pedagógico que pode se colocar em prática a intenção de transformar as atitudes nas relações sociais.

Lima e Santos (2007, p. 19) destacam que “a ação pedagógica aparece numa relação especial em que o conhecimento é apropriado e o educador necessita adequar sua prática pedagógica”. Ou seja, o educador adquire o conhecimento necessário possibilitando a apropriação do próprio saber adequando-o ao seu trabalho em sala de aula para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

3.1.3 Currículo: análise e estudo

A escola influencia para a vida seus discentes, veicula valores, concepções e saberes pertencentes ao currículo formal e informal (currículo oculto), que é preciso se tornar conhecido entre profissionais da área da educação.

Segundo Cordioli (2004), os processos de socialização e de aprendizagem promovem o desenvolvimento humano, estes estão intrinsecamente ligados ao currículo e que este é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo conhecer, ler e analisar o currículo oficial da educação é compreender a natureza da educação. Pois, no processo de desenvolvimento humano interagem os saberes, habilidades, tecnologias, mitos, crenças, valores, padrões de conduta e as metodologias de conhecimento que fazem parte do currículo.

Foram levantados questionamentos a respeito do estudo do currículo, se os sujeitos pesquisados já haviam estudado e analisado o currículo de sua disciplina e quantas vezes já o fizeram. Dos pesquisados dez docentes responderam que já conhecem, leram e que já analisaram o currículo de sua disciplina, no caso da pesquisa o currículo para alunos do 1º ao 5º ano de Ensino Fundamental de nove anos da SEE-DF. Destes, três docentes afirmaram já haver estudado o currículo uma vez, outros três docentes afirmaram que já leram duas vezes, e quatro docentes informaram já haver estudado o currículo oficial mais de três vezes no decorrer dos anos de profissão.

Quanto ao estudo do tema acontecer nas reuniões coletivas que se realiza em horário contrário à regência nas chamadas “coletivas” uma vez por semana: oito sujeitos responderam afirmativamente que tais estudos podem acontecer na própria escola durante a coordenação pedagógica no dia das coletivas. A professora 2 sugeriu que esse estudo poderia acontecer “em reuniões com turmas da mesma série”. Já a professora 6 sugeriu que esses estudos podem ser executados em grupos e palestras, entende-se que durante as coletivas.

A professora 5 acrescentou que durante “as coletivas com temas para discussão”. A professora 9 respondeu que o estudo do currículo “pode ser viabilizado, na escola, de uma forma que abrangesse toda uma realidade da vivência do aluno de escola pública”.

Arroyo (2007) propõe que seria conveniente programar encontros, estudos e oficinas para indagar os currículos que orientam a ação educativa. Neste sentido, o estudo do currículo deve ser trazido para o cotidiano da escola por meio da prática de do trabalho mais coletivo dos educadores e educadoras juntamente com os administradores da escola, entre eles o coordenador pedagógico permitindo o planejamento, organização, reorganização de prioridades e de atividades para a construção coletiva do currículo.

No item 11, o pesquisador questionou se acontece o estudo do currículo nas coordenações/coletivas obtendo como respostas de 2 docentes afirmando que sim, acontece estudos sobre currículo nas coordenações coletivas, 5 pesquisados afirmaram que às vezes acontece tais estudos nas reuniões coletivas e um docente não respondeu ao questionamento realizado, deixando a questão em branco.

Lima e Santos (2007) afirmam ainda que trabalho coletivo na formação continuada de professores acontece por meio da interação do professor com outros professores tornando possível o estudo, reflexão e a construção coletiva do currículo.

3.1.4 Currículo: uma ferramenta

Quanto à utilização do currículo como uma ferramenta para desenvolver atividades pedagógicas para a turma obteve-se diferentes respostas

A professora 9 afirmou que não utiliza o currículo para desenvolver atividades pedagógicas. Já se obteve resposta positiva de 8 professores afirmando utilizarem o currículo como ferramenta para desenvolver suas atividades.

As professoras, na maioria, admitem utilizar o currículo como ferramenta para desenvolver suas atividades pedagógicas. Lima e Santos (2007), porém, afirmam que o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas vai além. Atinge as experiências e práticas concretas de professores e alunos que podem ser percebidas em suas ações.

A professora, equipe I, respondendo a questão 5: se utiliza o currículo para desenvolver suas atividades pedagógicas afirmou que: “ poucas vezes, pois nos envolvermos em projetos que não foram elaborados a partir do currículo ou mesmo me preocupo com o conteúdo sem associa-lo ao currículo”.

Arroyo (2007) se preocupa quanto a essa questão afirmando que o currículo da condição ao trabalho docente. Por meio do currículo ele pode estruturar seu cotidiano escolar podendo ainda “promover integração social desenvolvendo a consciência do grupo e o compromisso com os valores e os padrões” de comportamento dos indivíduos (APPLE, 1982).

3.1.5 Currículo *versus* Projetos: associar para desenvolver

Para que o currículo seja desenvolvido adequadamente bem como os projetos escolares, pois os dois são primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, alcançou-se as seguintes respostas: seis professores afirmaram que o currículo e os projetos são desenvolvidos em conjunto conciliando as duas práticas em favor da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com organização e qualidade. Os projetos devem ser desenvolvidos conforme o currículo, ou seja, os projetos precisam ser interdisciplinares e estar em consonância como o currículo (professoras 1, 3, 4, 6, 7 e 8).

A professora 9 afirmou que “os projetos são desenvolvidos quase sempre dentro de um parâmetro que supra as necessidade do aluno envolvendo também a comunidade”.

Arroyo (2007) e Lima e Santos (2007) afirmam que os questionamentos sobre currículo não devem privilegiar apenas que conteúdos ensinar, mas como ordenar, organizar, em que lógica, que hierarquia seguir e não privilegiar um ou outro conteúdo. Deve-se ter o cuidado de enquadrar a partir da necessidade dos alunos, pois o ordenamento curricular não é neutro e que os educandos são afetados pelo acervo da comunidade em que está inserido, entende-se, portanto a importância de associar projetos e currículos.

A professora 2 afirmou que quando desenvolvem projetos na escola “aproveitamos em todos as competências e habilidades do currículo”. Apesar de ser necessário integrar “as habilidades e as competências do currículo” nos projetos desenvolvidos na escola Lima (2007) apoiado em Apple (1982) afirmam que a relação entre o domínio das competências e das habilidades escolares e a empregabilidade deve ser superada para que se possa repensar o currículo: como instrumento não só de trabalho, mas de socialização.

Segundo a professora 5, é possível desenvolver currículo e projetos através de atividades diferenciadas, debates, textos diversos, trabalhos em grupo, dinâmicas, etc.

A professora equipe 1 afirmou no entanto que “algumas vezes eles (os Projetos) são elaborados sem um estudo prévio do currículo, se tornando distintos, executados separadamente, ora o currículo, ora os projetos.

Apesar da afirmação da professora 5 quanto a possibilidade de desenvolver o currículo e projetos por meio de atividades diferenciadas as professora. Equipe 1 afirmou que os projetos são elaborados sem um estudo prévio do currículo. Um se torna distinto do outro sendo trabalhado separadamente.

Documentos oficiais do Governo do Distrito Federal (GDF) vêm apresentando dados que condizem com a fala da professora 1. Os mesmos afirmam que tem sido observada certa dificuldade de se cumprir e colocar em prática o currículo. Neste sentido, a SEE-DF vem apresentando algumas reformas curriculares que trazem modificações necessárias em relação ao conceito, conteúdos e métodos pedagógicos.

Arroyo (2007) afirma que o currículo pode ser o campo do diálogo pedagógico entre o que se deve aprender e ensinar considerando a socialização e a formação de pessoas.

Thiesen (2012) concorda quando diz que os educadores continuam sendo os atores da educação juntamente com os alunos, pois as ações dos professores afetam a construção dos processos ensino aprendizagem e que a falta de informações e do conhecimento do currículo reflete negativamente em suas ações na escola.

3.1.6 Currículo oficial e projeto: articulação

Durante a pesquisa procurou-se conhecer a articulação entre projeto e currículo. No item oito questionou-se de que forma os projetos da escola estão integrados ao currículo oficial.

As professoras, de forma geral, responderam que o currículo está integrado sim aos projetos da escola; algumas tecendo pequenos comentários. As professoras apresentaram as seguintes respostas positivamente: professora 1 que “os projetos estão pautados no currículo oficial promovendo atividades coletivas, articuladas à vida social, reconhecendo a pluralidade cultural e o respeito às diferenças”. A professora equipe I afirmou: “não percebo que houve um estudo do currículo para se elaborar o projeto, porém eles se encaixam algumas vezes”.

Em seguida, no item 9 perguntou-se de que forma os projetos se integram ao currículo oficial, obteve-se como resposta, em quatro instrumentos nenhuma resposta (branco).

A professora da equipe 1 respondeu que: “nos não estudamos o currículo para elaborar os projetos, porém os objetivos algumas vezes são os mesmos que é formar um cidadão consciente, a sua diversidade e aprendizagem”, complementando sua resposta afirma “o currículo não tem sido desenvolvido em sua totalidade” e que “ele deve ser melhor estudado pelo grupo e por mim para que elaborem os projetos da escola baseado no currículo, pois muitas vezes não os temos como base”.

A professora 7 afirmou que há interação do currículo oficial com os projetos, afirma também que “o currículo não esta sendo desenvolvido em sua totalidade, na maioria das vezes deixamos a desejar” conclui que “tudo que fazemos podemos fazer melhor”.

A professora 3 declara que os projetos se integram ao currículo oficial “utilizando os temas transversais que permitem recontextualizar por meio de atividades os saberes sistematizados e os construídos, durante a vivência, pelo aluno”.

No item 12, esta responde que o currículo não está “sendo desenvolvido em sua totalidade por falta de comprometimento e pela complexidade da realidade da comunidade escolar”.

A professora 5 no item 9 de que forma os projetos se integram ao currículo diz que: “estou sempre buscando através da leitura e da pesquisa as melhores formas de trabalhar o currículo” e afirma ainda que “muitas vezes é dado ênfase a algumas matérias não tão relevantes como outras”.

A professora 6 afirma que concretiza a integração dos projetos ao currículo oficial “conhecendo o currículo, em seguida propondo metas a serem alcançadas e desenvolver um projeto que facilite alcançar os objetivos definidos”. Afirma ainda que o currículo, em sua atuação como professora esta sendo desenvolvida em sua totalidade, pois “todos se empenham para que isso ocorra”.

A professora 9, ao responder ao questionamento: como a mesma concretiza a integração dos projetos ao currículo oficial, diz que “os projetos desenvolvidos são complexos e abrange uma área não só na escola, mas como um todo. Dando acesso a comunidade em geral tendo como objetivo desenvolver e solucionar problemas ligado a educação na vida do aluno”.

A mesma afirma ainda que desenvolve sim o currículo em sua totalidade justificando em seguida “relativamente no desenvolvimento de projetos em geral, porém, com remediações e modificações solucionando e buscando inovações dentro do contexto”.

As professoras 1, 5 e 8, que decidiram não responder o item 9 quanto à questão de integrar os projetos ao currículo afirmaram que desenvolvem em sua totalidade o currículo, em sua atuação como professora. A professora 1 justificou sua resposta dizendo: “ O currículo envolve questões que permeiam o cotidiano escolar, não se restringe apenas a uma relação de conteúdos, mas também em questões sociais , racionais e étnicas”. A professora 8 justifica que realiza “algumas adequações”, já a professora 6 diz: “em minha atuação sim [...] tento cumprir o currículo da melhor e mais responsável forma possível, pois não consigo conceber um professor que não cumpra o que lhe é pedido”.

A professora 2 afirmou que não desenvolve em sua totalidade o currículo, pois “ muitas ações ainda são tomadas sem o auxílio do PPP” (Projeto Político Pedagógico).

Lima e Santos (2007) apontam que a articulação entre currículo, tempos e espaços escolares pressupõe uma nova estrutura de escola em que os alunos e alunas serão considerados como o eixo de toda e qualquer proposta curricular e que o objetivo central deve ser a formação e vivência sociocultural dos alunos e alunas.

3.1.7 O currículo integrando escola, cotidiano e a cultura dos alunos

No item 10 da pesquisa, questionou-se quanto à integração do cotidiano escolar com a cultura dos alunos, foi solicitado que cada pesquisado comentasse sua resposta se negativa ou não. Dos instrumentos devolvidos, cinco professoras responderam que “sim”, e cinco profissionais pesquisados responderam “às vezes”.

Quanto à justificativa da resposta do item 10, cinco professoras não justificaram. A professora 5 citou o exemplo da festa junina em que será trabalhado personagens caipira para justificar a integração do currículo com a cultura dos alunos. A professora 4 referiu-se ao projeto de *bullying*, desenvolvido em outra escola em que trabalhou, que não constava do currículo oficial, porém foi desenvolvido.

A professora 2 afirma que “quase sempre os projetos são desenvolvidos no contexto escolar, assim abrange todas os temas”. A professora equipe 1 alega que “o currículo não é muito discutido nessa escola”, e a professora 4 afirma que “cabe a todos os profissionais da educação buscar essa integração”.

Pereira (2012) afirma que o conceito de cultura é necessário para se entender as expectativas e as práticas curriculares nas escolas, pois a cultura é vista como um repertório de significados produzidos socialmente que permite aos indivíduos se identificarem como indivíduos. Lemos (2012) esclarece, então, que o termo “cultura” não possui mais o mesmo significado, ao destacar que tal termo se relaciona com o conhecimento sobre os hábitos adquiridos, dos costumes e das capacidades desenvolvidas pelo homem em sociedade. Estudiosos do currículo entendem que

desse repertório devem ser selecionados os conteúdos para compor o currículo (PEREIRA, 2012).

3.1.8 Concepção de currículo

Quanto à concepção de currículo os pesquisados apresentaram diferentes pensamentos e conceitos a esse respeito. A professora 3 afirma que “currículo é um direcionamento do fazer pedagógico, fundamentado no pensar e no atuar pedagógico, num contexto social que condiciona o processo educacional”.

De modo geral, as professoras apresentaram conceitos equivalentes. Entre as respostas apresentadas como concepção de currículo afirmaram que o mesmo “direciona o fazer pedagógico”, “condiciona o processo educacional”, que é “importante”, que está “fora de realidade escolar”, que o “conteúdo” ali expresso “não supre as necessidades dos alunos”, “norteador da prática pedagógica”, “instrumento norteador”, “instrumento essencial” que “auxilia o professor”, porém “flexível” que, no entanto, “precisa ser melhor formulado”.

Schmidt (2003) concorda com os conceitos citados pelas professoras, dessa forma ela afirma que o conhecimento é a matéria prima do currículo e este é conceituado de várias formas entre as quais como: o conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes; é a forma dos interesses sociais e da cultura se materializar na sociedade.

É também um instrumento da ação política; é por meio do currículo que a educação se fundamenta; é uma prática político-pedagógica, ou seja, é muito mais que um grupo de disciplinas obrigatórias, é uma questão política-cultural que tem a intenção de transformar as atitudes nas relações sociais (SCHMIDT, 2003).

Segundo a professora 6, currículo “é um instrumento essencial para a educação, é um guia e se constrói ao longo do processo educativo. É um caminho definido que deve ser percorrido de forma consciente por todos os envolvidos no âmbito escolar”.

Moreira (1999) entende que o currículo é a expressão e o posicionamento ideológico do que se considera educação e do que se espera da atuação da educação formal nas escolas. Arroyo (2007) também entende currículo como o fator condicionante do trabalho tanto do professor quanto do aluno, ou seja, os autores concordam com a posição da professora 6 quando considera o currículo como “um instrumento essencial para a educação, um caminho definido que deve ser percorrido de forma consciente por todos os envolvidos no âmbito escolar”.

A professora 4 afirmou que currículo “é visto como conteúdos a serem trabalhados, mas não é apenas isto, pelo currículo também perpassa as concepções pedagógicas da escola, sem falar no currículo oculto, que está presente no nosso dia a dia”.

Lima e Santos (2007) entendem que apesar do avanço nas áreas do conhecimento e da preocupação quanto à formação humana pautada na cultura, o currículo ainda recebe forte influência política, social e cultural determinada pela sociedade dominante. Ainda se tem, na escola, o peso ideológico de transmissão de valores da classe economicamente mais importante.

A professora 5 disse compreender currículo como “o caminho, o norte, o rumo a ser seguido, abrangendo todas as ferramentas necessárias para o crescimento das habilidades e competências do aluno, preparando como cidadão para o mundo da convivência e do trabalho”.

Há um acordo entre essa professora e Schmidt (2003) que, no decorrer de seus estudos, verificou-se que nas construções dos conceitos de currículo o mesmo foi considerado como o conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta (SCHMIDT, 2003).

A professora mais antiga entre os pesquisados, equipe 1, apresenta seu ponto de vista a respeito do assunto afirmando que “o currículo é o que norteia o trabalho de uma escola, apresentando uma educação integral, estruturado em grandes eixos como: cidadania – diversidade – sustentabilidade humana e aprendizagem. Deve ser estudado pelos professores nas coordenações, sendo um caminho a percorrer e a partir dessa concepção elaborar o PPP”.

Lima e Santos (2007) entendem que o currículo precisa ser construído em uma situação que envolve relação de poder, no entanto o mesmo não deve ser utilizado apenas como uma ferramenta de consumo e produção e que não deve ser visto apenas como um norteador do trabalho pedagógico, mas como um conjunto de experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder.

No decorrer da investigação, alguns professores se abstiveram de participar da pesquisa não entregando os questionários apesar da insistência da pesquisadora, já outros não responderam a alguns tópicos da pesquisa quanto à concepção de currículo.

O levantamento bibliográfico e as consultas à literatura especializada foram de fundamental importância para esse trabalho, pois forneceu subsídios para aprimorar o problema de pesquisa possibilitando construção dos questionamentos necessários para a efetivação da pesquisa.

Ao longo das reflexões e da pesquisa é possível concluir que o currículo é um instrumento necessário e muito importante para o desenvolvimento e para o bom desempenho do trabalho em sala de aula. Apesar da importância fundamental o currículo não supre por si só as necessidades dos alunos e professores, sendo necessário o estudo do mesmo, de forma e com linguagem, prática e acessível a todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das reflexões proporcionadas pelo presente estudo, alguns professores se abstiveram de participar da pesquisa não entregando os questionários, apesar da insistência da pesquisadora;

O levantamento bibliográfico e as consultas à literatura especializada foram de fundamental importância para a composição da presente pesquisa, pois forneceu subsídios para aprimorar o problema de pesquisa apontado em linhas anteriores, possibilitando a construção dos questionamentos que se fizeram aqui necessários.

De fato, é possível perceber que o currículo é um instrumento necessário e muito importante para o desenvolvimento e para o bom desempenho do trabalho em sala de aula. Apesar de sua importância fundamental, tal instrumento não supre por si só as necessidades dos alunos e professores, sendo necessário o estudo do mesmo em sua forma e linguagem, que deve ser prática e acessível a todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O currículo é um instrumento necessário e de extrema importância para o desenvolvimento e para o bom desempenho do trabalho em sala de aula, pois abrange não apenas o bloco de conteúdos a serem desenvolvidos, apresentados e trabalhados com os alunos em sala de aula, incluindo também comprometer-se com o social e o político.

O professor necessita construir e internalizar a sua concepção de currículo para realizar em cada tempo de ação em seu trabalho, conciliando as práticas entre projetos e currículo que devem ser inseridas, uma vez que um não deve ser distinto do outro. Todavia, a presente pesquisa observou que nos trabalhos com projetos foi apresentada certa dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar e em consonância com o currículo.

Ainda conforme a pesquisa em questão, os projetos desenvolvidos pela escola devem fazer parte do currículo, e estes do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. No entanto, tais projetos interdisciplinares, muitas vezes, são elaborados sem um estudo prévio do currículo, tornando o desenvolvimento distinto, onde ora se trabalha com os conteúdos curriculares, ora se trabalha com os projetos.

Observou-se também que alguns professores ainda não construíram e não internalizaram uma concepção de currículo, prendendo-se ainda a conceitos restritos. Porém, no decorrer da pesquisa, outros professores afirmaram em seus relatos que o currículo abrange mais do que simplesmente conceitos e abstrações, ou seja, é um instrumento eficiente e que através das experiências práticas e concretas, pode ser considerado uma atividade produtiva e de socialização.

O currículo é o instrumento pedagógico que norteia, condiciona, direciona e auxilia o trabalho do professor. Tal instrumento pode apresentar lacunas que necessitam ser superadas, devendo este ser sempre bem formulado, porque, apesar de ser um modal importante para o trabalho pedagógico, não supre as necessidades educacionais dos autores da situação pedagógica.

De fato, o currículo é o que norteia o trabalho em qualquer instituição escolar, abrangendo uma educação integral, e não de tempo, mas de essência, ou seja, deve incluir uma educação social, política e filosófica, pautadas no respeito, na cidadania, diversidade, sustentabilidade humana e aprendizagem.

Comprovou-se que, apesar das concepções apresentadas pelos professores, algumas preocupações e dificuldades quanto à aplicabilidade do currículo no fazer pedagógico atingem alguns profissionais, pois lhes faltam recomendações e sugestões práticas para o dia a dia em sala de aula, ou seja, os professores precisam receber orientações claras e precisas que os auxiliem com as situações concretas de sua prática.

Por derradeiro, o currículo, embora seja um instrumento orientador, direcionador, essencial e importante para o trabalho pedagógico, não atende por si só as necessidades dos alunos e professores. É preciso tornar tal documento conhecido, de forma prática e com linguagem acessível, por meio de estudo sistematizado no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Trad. de Carlos E. F. de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996**.

CORDIOLLI, Marcos. **Currículo, cultura escolar e gestão pedagógica**. Curitiba: Editora A Casa de Astérion, 2004.

NEOLIBERALISMO, In: **Dicionário Online de Português**. S. d. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/neoliberalismo/>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo**. S. d. Disponível em: <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/412/00000188.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

LEMONS, Guilherme Augusto Rezende. **Cultura, subjetividade especular e currículo**. 35ª Reunião da ANPED, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-1676_int.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2012.

LIMA, Paulo Gomes. SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare – Revista de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Instituto de Ensino Superior COC – Revista eletrônica**, 5. ed. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianeledes.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças**. Espaço aberto, n. 9, p. 23-27, mai. 1999.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Universidade Católica de Brasília. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Brasília, março de 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tiepo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. *Theatrum Curriculum: entre o ver e o pintar um currículo com Antonin Artaud e o Teatro*. **35ª Reunião da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

PEREIRA, Talita Vidal. Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares. **35ª Reunião da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. RAMOS, Ana Paula Batalha. Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de Pedagogia. **35ª Reunião da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

RIBEIRO, Cintya Regina. A questão das “práticas de pensamento” no debate curricular a partir do encontro Foucault-Cortázar. **35ª Reunião da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Políticas públicas para Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Rev. Educ. e Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1984.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, n. 11, p. 59-69, jun. 2003.

THIESEN, Juarez da Silva. Pelas malhas da rede: o que dizem os educadores catarinenses sobre sua política curricular? **35ª Reunião da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

UBERTI, Luciane. Currículo e poder: para além das forças do Estado – ainda há o que dizer? **35ª Reunião da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012.

APÊNDICE A

Questionário

QUESTIONÁRIO

O currículo escolar é um instrumento que torna possível o cumprimento da lei referente ao direito à educação e um documento formal de regulamentação. Portanto, solicitamos sua gentileza de responder as perguntas abaixo, pois elas permitirão a viabilização de uma pesquisa sobre a identificação da concepção que os professores possuem a respeito de currículo. Nesse questionário há perguntas fechadas onde você marcará um (x) na resposta que considerar conveniente. Possui também algumas questões em que será necessário que se faça alguns comentários. Favor devolvê-lo para a pessoa que está realizando a pesquisa. Conto com sua colaboração para que esse trabalho alcance os objetivos propostos. Não há necessidade de colocar seu nome. Agradeço.

1) Quantos anos você atua como professora/professor na SEEDF?

2) Qual a sua concepção de currículo?

3) Você considera importante conhecer os documentos oficiais ligados à educação?

() Sim () Não

4) Você conhece, já leu e/ou analisou o currículo oficial da SEEDF de sua disciplina (de 1º ao 5º ano)?

() Sim () Não

5) Quantas vezes você o leu?

- () 1 vez
- () 2 vezes
- () 3 ou mais vezes
- () Nenhuma vez

6) Você considera ou utiliza o currículo como uma ferramenta para desenvolver atividades pedagógicas para sua turma? De que forma?

7) No decorrer do ano existem vários projetos na escola. Como você desenvolve o currículo e o projeto já que os dois são primordiais para o desenvolvimento do aluno como cidadão em seu processo de ensino-aprendizagem?

8) Os projetos da escola estão pautados no currículo oficial? Como?

9) Você considera necessário desenvolver os projetos integrados ao currículo escolar? Como você concretiza esse objetivo?

10)O currículo da sua escola integra a escola, o cotidiano e a cultura dos alunos?
Comente.

() Sim () Não () Às vezes

11)Na sua escola acontece o estudo do currículo nas coordenações coletivas?

() Sim () Não () Às vezes

12)Como poderia ser viabilizado o estudo do currículo nas reuniões pedagógicas de sua escola?

13)Você considera que o currículo previsto nos documentos oficiais está sendo desenvolvido em sua totalidade em sua atuação como professora e pela escola? Justifique.
